

## **O INÍCIO DE CARREIRA DE DUAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DA MATEMÁTICA**

Cristiane Cardoso Maia Pereira\*

**Resumo:** Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado e insere-se na temática de formação de professores. Teve como um dos principais objetivos identificar as situações vivenciadas, no primeiro ano de docência, por duas professoras egressas de um curso de Pedagogia de uma instituição particular do estado de São Paulo e o desafio de ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida entre os anos de 2010 e 2011, documentada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas das professoras. Uma das categorias de análise consistiu na produção de dois casos – objetos deste artigo. Em cada um deles levamos em consideração as informações sobre expectativas e desafios do início de carreira; contexto do início de carreira; experiência com a matemática no primeiro ano de docência. Os resultados apontam que as duas professoras viveram dilemas quanto ao contexto de trabalho, e a matemática ficou relegada a um plano secundário, pela necessidade de sobrevivência na profissão. Muitos desafios são postos a esses profissionais: falta de estabilidade profissional; mudanças constantes de escolas e de turmas; falta de apoio das equipes gestoras e dos pares nas escolas nas quais atuam.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Início de carreira. Formação docente. Ensino de Matemática.

## **THE BEGINNING OF TWO TEACHERS' CAREER AT THE INITIAL YEARS OF PRIMARY SCHOOL AND THE TEACHING OF MATHEMATICS.**

**Abstract:** This paper is based on a Master's dissertation and is related to the theme of teachers' education. Its main aim was to identify the situations faced by two teachers coming from a Pedagogy course at a private institution in the state of São Paulo, during their first teaching year, and the challenge of teaching mathematics in the initials years of the basic school. The qualitative research was developed between 2010 and 2011, documented through the following tools: questionnaires; semi-structured interviews and teacher's lessons observations. One of the analysis categories consisted in the production of two cases – objects of this paper. In each of them, we took into consideration the information regarding the expectations and challenges in the beginning of the career; the context of the beginning of a new career; experience in mathematics in the first teaching year. The results revealed that the two teachers faced dilemmas regarding the work context, and mathematics was put aside due to their need to survive in the profession. Several challenges are posed to these professionals: lack of professional stability; constant changes of schools and groups; lack of support from the managerial teams and colleagues at the schools where they worked.

**Keywords:** Pedagogy course. Beginning of the career. Teacher's education. Mathematics teaching.

## **Apresentação**

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o início da carreira docente de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressas de um curso de Pedagogia, e o ensino da Matemática nesta etapa da escolarização. Um dos principais objetivos de nossa pesquisa foi identificar as situações vivenciadas por elas no primeiro ano de docência.

Atualmente, os alunos formados em cursos de Pedagogia são os responsáveis por etapas fundamentais da escolarização (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). Esses professores necessitam desenvolver múltiplos saberes para a docência durante a sua formação acadêmica, pois, ao ingressarem na profissão, deverão estar aptos a lecionar as diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as disciplinas que deverão ministrar, está a Matemática.

Gatti e Nunes (2008) realizaram estudos sobre os cursos de formação de professores no Brasil e, dentre vários aspectos, consideraram que os cursos de formação docente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental oferecem um panorama sobre os conteúdos específicos, porém não os aprofunda, o que dificulta que os estudantes contextualizem não apenas os conteúdos referentes à história do referido conceito no campo da disciplina, mas também as possíveis problematizações para os significados que construíram. Ou seja, falta nos cursos de formação o “aprofundamento suficiente para que o professor proponha desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência dos discentes” (GATTI; NUNES, 2008, p.40). No entanto, um dos objetivos da Educação Matemática é levar o aluno ao conhecimento e à compreensão do mundo, utilizando a matemática como ferramenta/instrumento.

Nesse contexto, da formação inicial, é relevante investigar – e esse é o nosso objetivo no presente texto – a relação entre o início de carreira docente e o ensino de matemática. Como os professores polivalentes, em início de carreira, enfrentam o desafio de ensinar matemática? O curso de Pedagogia lhes deu a formação necessária? Acompanhando duas professoras iniciantes,

egressas de um curso de Pedagogia, buscamos identificar as situações vivenciadas por elas e observar o desafio de ensinar matemática.

Com essa perspectiva, organizamos o presente texto em quatro seções: inicialmente discutiremos o início de carreira; em seguida, apresentaremos os caminhos trilhados para realização da pesquisa; e apresentamos, separadamente, os casos das duas professoras, com as respectivas análises. Encerraremos o artigo com nossas reflexões sobre os desafios ao egresso do curso de Pedagogia para a sobrevivência na profissão e para ensinar conteúdos nos quais o professor tem lacunas conceituais.

### **O professor em início de carreira e os saberes necessários para o ensino da Matemática**

O docente, em seu processo de profissionalização, passa por diversas fases que se misturam às de sua vida pessoal. Várias são as pesquisas sobre ciclos de vida profissional, a maioria das quais toma os trabalhos de Huberman (1995) como referência.

Ao organizar o ciclo profissional dos professores, Huberman (1995) opta pela perspectiva clássica, a da “carreira”. Sob essa perspectiva, conforme o autor é possível delinear uma série de “sequências” ou “maxiciclos”, que atravessam pessoas em diferentes carreiras, como também pessoas diferentes numa mesma carreira. “Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 1995, p.37).

No início da carreira docente, as sequências presentes são as de “exploração” e de “estabilização”. A fase exploração traduz-se em fazer opções provisórias, experimentando vários papéis. Na fase de estabilização ou de compromisso, as pessoas tendem a centrar-se no domínio das mais diversas características do trabalho.

Para Huberman (1995), existem pessoas que se “estabilizam” cedo e outras um pouco mais tarde; há pessoas que nunca o farão e outras que se estabilizam, para depois se desestabilizar. Nesse contexto, uma carreira é um processo, e não uma série de acontecimentos;

para alguns, será linear; para outros, será marcada por regressões, momentos de arranque e descontinuidades.

Ainda há, no início desse ciclo profissional, a fase da descoberta, que pode ser traduzida como o entusiasmo inicial, “a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os alunos, o seu programa)” (HUBERMAN, 1995, p.39).

As fases de sobrevivência e descoberta são vividas paralelamente, e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entre a sobrevivência e a descoberta há a exploração, e “esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (HUBERMAN, 1995, p.39). Ela, no entanto, é limitada pela instituição: os professores têm pouca oportunidade de explorar/descobrir outras turmas que não as suas ou outras instituições escolares diferentes da sua e, também, de explorar papéis além do seu – de responsável por sua turma. Aproximadamente, os primeiros três anos marcam o início da carreira docente, considerando que é difícil precisar quando o professor deixa de ser iniciante sendo que esta é uma categoria transitória.

A passagem por essas fases será crucial para o comprometimento ou não do professor. Se o professor se comprometer, passará para a fase da estabilização. A fase da estabilização é uma etapa em que o profissional escolhe comprometer-se definitivamente ou não, abrir mão de outras possibilidades, pelo menos por um dado momento; e essa escolha nem sempre será fácil.

Para o autor, a maioria dos estudos empíricos sobre as fases do ciclo profissional docente revela que o período da estabilização foi caracterizado pelos professores pesquisados como marcado pelo conforto e pelo sentimento de competência. Nessa fase, segundo relataram os professores, o docente já possui um estilo próprio de ensino, maior flexibilidade na gestão da turma, já não se sente responsável por tudo o que não é perfeito na sala de aula. Essa fase também é descrita como segura e espontânea. Dessa maneira, “as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 1995, p.41). Mas

[...] é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início

da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.228).

O professor iniciante, ao entrar na carreira docente, está impregnado de perspectivas de mudanças e transformações na escola. O que ocorre, muitas vezes, é que ele acaba encontrando uma instituição escolar fechada, burocrática em relação às suas regras e orientações; e as perspectivas iniciais vão cedendo lugar, aos poucos, à desilusão com a realidade escolar.

A entrada na carreira docente passa a constituir-se, para alguns professores, como um momento traumático. Neste contexto, como ficam o ensino e a aprendizagem da matemática?

Quando chegam aos cursos de formação inicial na graduação, os futuros docentes já têm saberes sobre o que é ser professor, os quais vêm, na maioria das vezes, de suas experiências enquanto alunos da Educação Básica: identificam um bom professor, baseando-se em suas experiências escolares. Talvez a formação inicial não esteja possibilitando ao futuro professor conhecer a complexidade da realidade escolar.

Em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática, muitos professores iniciantes tiveram contato com práticas de ensino e aprendizagem destituídas de sentido, as quais acabam por levar para suas aulas. Desenvolvem, assim, crenças negativas em relação ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina. Muitos alunos que ingressam no curso de Pedagogia trazem consigo essas marcas negativas com relação à matemática (NACARATO, 2010). Se essas crenças não forem problematizadas, passam a solidificar-se e vão interferir nas futuras ações pedagógicas desses professores, os quais, na falta de uma formação conceitual mais consistente, acabam reproduzindo as práticas vivenciadas.

No caso específico da matemática, o professor polivalente necessita de um repertório de saberes técnico-conceituais, disciplinares, pedagógicos dos conteúdos e curriculares.

Os cursos de formação inicial poderiam possibilitar ao futuro professor a construção de parte desse repertório de saberes. “Ou seja, os conhecimentos específicos precisam estar articulados à futura prática docente dessas professoras que irão ensinar matemática” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p.36). Se a formação inicial não possibilitar a

problematização de práticas de ensino de matemática mecanicistas vivenciadas quando estudantes, há grandes possibilidades de os professores reproduzirem tais práticas, principalmente nos primeiros anos de docência.

Portanto, a entrada na carreira docente será decisiva para o professor, e, a partir desse momento, ele sentirá necessidade de refletir sobre sua formação, sobre sua prática, sobre sua escolha profissional e, conseqüentemente, sobre o seu papel docente. A partir desse contexto, poderá (res)significar ou manter suas crenças. Conforme Barros (2009, p.40), os professores “nesse período, vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes”.

### **Percursos trilhados para a realização da pesquisa**

Nossa pesquisa é qualitativa e sua abordagem possibilita a observação e a análise de variadas manifestações sobre o objeto pesquisado. Para identificar as situações vivenciadas por duas professoras egressas de um curso de Pedagogia de uma instituição particular do estado de São Paulo, no primeiro ano de docência, e o desafio de ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram utilizados como instrumento de produção de dados: questionário, observações e notas de campo e entrevistas semiestruturadas.

O questionário compunha-se de quatro partes: formação (tipo de formação e ano de conclusão); formação atual (questões relativas ao curso de Pedagogia que estavam cursando); relação com a matemática: experiências positivas e negativas com a disciplina; e exercício da profissão (avaliação da formação em relação ao desafio de ensinar matemática).

Por meio dos questionários, selecionamos seis alunas, que concordaram em continuar participando da pesquisa e nos concederam uma entrevista. A seleção dessas alunas foi feita a partir de dois critérios: que não tivessem experiência no magistério; e tivessem o desejo de assumir sala de aula, como docentes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, após a conclusão do curso de Pedagogia.

A finalidade da primeira etapa de entrevistas era esclarecer algumas ideias registradas nos questionários e, ainda, complementar as informações coletadas. Pretendíamos identificar a relação das futuras professoras com a matemática, quando eram estudantes da Educação Básica; a formação matemática recebida durante o curso de Pedagogia; e os desafios do início de carreira.

Após a realização das seis primeiras entrevistas, observamos e acompanhamos as aulas de duas professoras (Ana e Amanda – nomes fictícios) em início de carreira – ou seja, em seu primeiro ano de docência –, que aceitaram continuar participando da pesquisa. Foram observadas, mais especificamente, duas aulas de cada uma, nas quais elas ensinavam matemática.

Essas observações foram registradas em um diário de campo. Em pesquisas em que se utilizam observações como procedimento metodológico, todos os dados coletados são considerados notas de campo. Estas notas são “relato[s] escrito[s] daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150).

Após as observações em sala de aula e já no final do ano letivo, realizamos uma segunda etapa de entrevistas com Ana e Amanda. Nesse segundo encontro, procuramos confrontar posições assumidas por elas na primeira entrevista e suas percepções sobre o primeiro ano de docência, em relação ao ensino da matemática; o contexto de trabalho nas escolas; situações que foram marcantes; formações recebidas e expectativas e sentimentos em relação à profissão.

Tais relatos, juntamente com o questionário, a primeira etapa das entrevistas e as observações realizadas em sala de aula, nos permitiram compor dois casos (caso Ana e caso Amanda), objetos deste artigo. Organizamos ambos, levando em consideração: expectativas e desafios do início de carreira, contexto do início de carreira e as experiências com a matemática no primeiro ano de docência. Assim, compreendemos que a análise de caso busca compreender uma instância singular – “o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

## **O caso Ana**

Na época em que respondeu ao questionário, Ana tinha 27 anos. Sua escolarização havia sido em escola pública e não havia cursado o magistério em nível médio. Iniciou o curso de Pedagogia em 2008 e, segundo declarou no questionário, sua escolha foi decorrente do fato de “acreditar em uma educação de qualidade, e por gostar muito de ensinar e aprender coisas novas, “acredito que poderei colaborar para a criação de cidadãos críticos”. Nessa fala, constatamos, como afirma Cortella (2000, p.131, grifos do autor), o discurso do otimismo ingênuo que concebe a escola como espaço de salvação e o professor como um sacerdote: “Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a educação seria a **alavanca** do desenvolvimento e progresso”.

Ana começou a atuar como docente em uma escola privada, assumindo uma sala de 4º ano. Ali ficou durante sete meses, quando ingressou como professora efetiva numa rede municipal de ensino.

Ela não trazia uma boa relação com a matemática. Em seu questionário, alegou que “não suportava matemática”, porque “faltavam alguns conhecimentos que adquiriu ao longo do curso de Pedagogia”. Segundo ela, suas maiores dificuldades no Ensino Fundamental e Médio eram porque não conseguia entender o conteúdo oferecido. Em alguns momentos, ela se referiu à matemática como um “bicho de sete cabeças”. Relatou ter ficado um longo período de tempo sem professor de matemática no Ensino Médio.

Em vários momentos de seus depoimentos, Ana destacou que o curso de Pedagogia contribuiu para a sua formação matemática. Na primeira etapa das entrevistas, ela argumentou que o curso foi muito rápido, embora tivesse contribuído “porque me fez buscar, fez com que eu fosse pesquisar mais e ter uma linha de pesquisa”. Acreditava que a vivência na Educação Básica tivesse interferido na sua concepção do que seria ensinar matemática “porque eu não tive uma boa base na escola. Na faculdade eu tive que correr atrás do prejuízo porque tinha muita dificuldade na matemática, agora eu já estou mais tranquila, mesmo porque, ensinando, você aprende muito”.



Quando solicitada, na primeira entrevista, a comentar sobre a formação recebida no curso de Pedagogia, Ana declarou:

[...] me preparou bem pouco, acho que é muito conteúdo que você não exerce na sala de aula. Na verdade, eu acho que deveria ser ao contrário, tinha que ensinar mais assim... Como você preencher um diário de classe, coisas mais práticas, pois você chega na escola para dar aula, você não sabe fazer um semanário, não sabe fazer um diário, é bem complicado, você não sabe que tem as reuniões pedagógicas, não sabe como proceder numa reunião de pais, na prática é isso que você vê. Na faculdade você tem mais acesso à teoria e não usa muito, por exemplo, eles ensinam metodologia da matemática, da língua portuguesa, PCN, mas, se você for ver pegar uma sala de aula, isso não é suficiente e é bem diferente (ANA, Fev.2011).

Nesse trecho do seu relato, Ana afirmou que o curso foi muito teórico e não possibilitou que ela relacionasse esse conteúdo teórico com as questões práticas da sala de aula. Esse trecho de sua entrevista corrobora o que afirma o estudo de Gatti e Nunes (2008) que, ao analisarem as grades curriculares dos cursos de Pedagogia, concluíram que nos conteúdos ministrados há uma forte predominância de aspectos teóricos. Especificamente na disciplina de Matemática, as autoras afirmam que os cursos de formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental oferecem aos seus alunos um panorama sobre conteúdos específicos, sem, necessariamente, um aprofundamento.

Por outro lado, muitas vezes, a formação oferecida na graduação não faz sentido para os futuros professores, uma vez que eles não contam com a experiência de sala de aula. Além disso, predomina também uma visão pragmatista de que se necessita aprender aquilo que vai ser usado – como declarado por Ana.

Quando realizamos a primeira entrevista, Ana já tinha assumido a sala de aula de 4º ano na escola particular e, indagada sobre os desafios que avaliava ter pela frente, ela inicialmente apontou as dificuldades com alguns alunos, pois, segundo ela, mesmo estando eles naquela escola desde o início da escolarização, “tem aqueles alunos que sabem, que são esforçados e tem outros que têm muita dificuldade e também têm um pouquinho de preguiça; não sei o que acontece: por mais que você explique, tenha o reforço, eles têm muita dificuldade”. Seu maior desafio era trabalhar com um material apostilado:

É apostilado e o material não renova o material do ano passado (2010), por exemplo, do terceiro ano é o mesmo material do terceiro que entrou (2011); então, eu, como professora, acho muito fraco, se eu ensinar só o que está na apostila, eles não aprendem; então, eu passo muita lição para a casa, passo bastante exercício na sala (ANA, entrevista, Fev. 2011).

Nessa fala, podemos perceber os primeiros sinais do choque com o real (HUBERMAN, 1995): a professora recém-formada idealizou chegar à sala de aula e conseguir concretizar o que se propunha a trabalhar. Ana, nesse momento, acabou se chocando com as diversas facetas da profissão, dentre elas, o material didático.

No que se refere à matemática, ela disse trabalhar “muito com material dourado, cuisenaire, utilizo muito bingo da tabuada e distribuo prêmios como pirulito, para incentivar; eles [alunos] gostam muito”. Nesse momento, ela comparou a forma como havia estudado matemática com a escola atual:

Na época em que eu estudei não tinha material dourado, era muito assim... Tradicional mesmo, eu só lembro que tive muita dificuldade em aprender então, o professor era assim: tinha os alunos que aprendiam os outros que não sabiam ficavam de lado, não encaminhavam para um reforço, nada (ANA, entrevista, Fev. 2011).

Não estaria Ana reproduzindo práticas que vivenciara quando estudante? Qual o sentido de trabalhar com bingo da tabuada e distribuir pirulitos aos alunos? Podemos dizer que são práticas que professores utilizam como forma de “conquistar” os alunos; não se conquista pela relação com o saber.

Ana avaliou que foi bem difícil iniciar a docência com um 4º ano, “ainda mais com alguns alunos com problemas, mas minha mãe, que é professora, me ajudou bastante, a coordenadora da escola também tem uma parceria”. Naquele momento, ela se sentia acolhida na escola privada, inclusive pela coordenação.

Ela se ressentia da ausência de formação continuada, pois “não é oferecido curso; se você tem a intenção de fazer algum, você é quem tem que correr atrás, ir buscar, porque não tem

nenhum curso assim para professor, por exemplo, tem tal curso lá, eles [escola] não avisam você é quem deve estar sempre pesquisando”.

Podemos dizer que Ana, apesar das lacunas que trazia da formação inicial, sentia-se segura para o exercício da profissão nesse início de carreira. No entanto, as coisas começaram a mudar, a partir do momento em que decidiu deixar aquela escola para ingressar na rede pública. Nesse contexto, ela começou a tomar consciência das condições de trabalho do professor.

O encantamento de Ana com essa escola na qual iniciou a carreira foi se desfazendo, quando avisou à direção da escola que havia sido aprovada em concurso no sistema público municipal de outra cidade e, que, portanto, deixaria a sala. No entanto, ela tinha expectativa de continuar na escola, com outra sala em outro período, até porque sempre recebia uma avaliação positiva da coordenação:

Depois que começou o ano letivo, o meu trabalho, na escola, começou a se destacar, então houve inveja, houve até discussões, e eu não tive ninguém para me defender, foi uma situação bem difícil, tinham professoras que ficavam falando “ah, tá se achando”. A diretora chegou um dia e falou: “Ana, o seu trabalho brilha!” e eu fiquei contente pensei: “vou fazer a minha parte e ignorar o resto, eu não vou deixar de fazer o meu trabalho bem feito” (ANA, entrevista, Fev. 2011).

Mas isso não ocorreu. No dia seguinte ao seu anúncio à direção, já havia sido contratada nova professora, e a Ana não foi oferecida outra oportunidade na escola. A professora chegou – havia sido colega de turma de Ana no curso de Pedagogia, embora não tivessem amizade – e começou a assistir às suas aulas para aprender. Ana foi orientada para que nada comunicasse aos alunos.

Ela [coordenadora] disse que era para falar para os alunos que essa pessoa era uma professora ajudante, volante e que estava na escola para ajudar. Como se ela fosse uma monitora de sala, e foi isso que eu falei, mas os alunos percebiam que tinha algo de errado. A coordenadora falou assim: “Você começa a se afastar deles, depois deixa-a [professora nova] dar as aulas”. Ah, eu sofri tanto, você só ficar ali só assessorando! “Dá uma volta pela escola, deixa ela com a turma”. Aí eu falei: “Tudo bem!” [...] Era uma situação assim... Eu tinha vontade de chorar na frente deles! Eu falava para eles: “A prô tem que corrigir as provas, para dar a nota logo”. Aí eles se conformavam (ANA, entrevista, Nov. 2011).

Ana deixou a turma sem ao menos se despedir dos alunos. Uma de nossas observações em suas aulas foi exatamente no seu último dia na escola.

O que eu fiz no último dia... Eu disse: “Pessoal hoje antes de eu ir embora eu quero um beijo e um abraço de todo mundo! Eu gosto muito de vocês” [choro] E foi uma despedida sem falar para eles. E fui embora. No outro dia foi que contaram aos alunos. Uma aluna me mandou um e-mail falando: “Professora, você deixou a gente! A coordenadora contou, porque você está em outra escola agora” (ANA, entrevista, Nov. 2011).

Percebemos, nesse momento, que Ana começou a se dar conta de suas condições de trabalho. O início da vida profissional é, para todas as pessoas, uma etapa contraditória. Segundo Cavaco (1995), de um lado, o profissional, encontra o seu espaço, que corresponde à confirmação da idade adulta e a seu relacionamento social; e, de outro, encontra uma estrutura ocupacional que poucas vezes irá corresponder à identidade vocacional definida nos bancos escolares.

Ana, ao vivenciar as contradições do seu primeiro ano como docente, teve a preocupação de criar a imagem de uma professora bem-sucedida. Cavaco (1995) descreve esse período como egocêntrico. Segundo a autora, essa situação pode gerar dificuldades para o professor iniciante contextualizar suas experiências e bloquear um processo de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, Ana tinha um grande afeto pelos seus alunos e vice-versa. Cavaco (1995) afirma que o professor iniciante, muitas vezes mais jovem, desperta nos alunos um sentimento mais fraternal e de proximidade, o que pode levá-lo a ser o preferido da turma.

Na nova rede municipal de ensino, Ana assumiu uma turma de Educação Infantil. Suas primeiras percepções sobre o novo trabalho foram destacadas na última entrevista: “Lá eu estou com a pré-escola [Educação Infantil]”. É bem diferente, porque [silêncio] você acaba só brincando, é hora do parque, hora do brinquedo. Eu disse assim: “Meu Deus, eu gosto de ensinar”!

Ao final da segunda entrevista, Ana avaliou seu primeiro ano de docência:

Positivas foram as muitas oportunidades que apareceram num só ano, isso não aconteceu com todas as alunas da minha sala na faculdade. Inclusive eu tenho uma colega que não conseguiu emprego nem em escola pequena; ela foi trabalhar num escritório de engenharia; ela descobriu outro caminho e no próximo ano, vai cursar Engenharia Civil. Tenho colegas, também, que dizem que só vão exercer a profissão em

instituições públicas, caso isso não ocorra, não vão exercer. Negativo, eu nunca mais pretendo trabalhar em escola particular! [risos]. Você trabalha muito por pouco e o seu trabalho não é reconhecido (ANA, entrevista, Nov. 2011).

A entrada na carreira docente é decisiva para o professor, e, a partir desse momento, ele sente a necessidade de refletir sobre sua formação, sobre sua prática, sobre sua escolha profissional e, conseqüentemente, sobre o seu papel docente.

Em relação à experiência com a Matemática no primeiro ano de docência, Ana descreveu como era o seu trabalho com Matemática: “Eu dou mais adição, quantidades, formas geométricas, números, sequência numérica, todos os dias. O ‘ajudante do dia’ faz a contagem do número de meninos e meninas; nós fazemos a exploração do calendário”. E complementou:

Eu comecei a ver que nessa idade eles brincam bastante; então, eu comecei a fazer matemática com jogos, brincadeiras, bem mais lúdico, então eles aprendem brincando, quando eu dou alguma atividade e falo: “Pessoal essa aqui é uma atividade de matemática” e eles [alunos] gritam: “Eh, eh”. É bem legal! (ANA, entrevista, Nov. 2011).

Ao avaliar seu primeiro ano de docência em Matemática, disse: “Por ser o meu primeiro ano, tem algumas coisas que eu não faria e outras faria de novo, porque, com o passar do tempo, mudamos nossa visão. Brincadeiras com a matemática dão certo, por exemplo, a brincadeira com a trilha de números”. E concluiu: “Foi um choque, mas eu gostei bastante”.

Quanto ao seu trabalho no Ensino Fundamental, comentou: “Não sei se é um método muito assim tradicional, mas eu acredito na repetição, mesmo, sabe, fazer exercícios de divisão, eu acho que a criança tem que fazer muito exercício pra ver que ela realmente ela aprendeu”.

O contato de Ana com a matemática, quando estudante da Educação Básica, sobre a qual disse “não suportar matemática” por terem faltado alguns conhecimentos, parece ter influenciado na crença de que os alunos aprendem os conteúdos matemáticos pela repetição de exercícios, deixando de lado a contextualização e a problematização dos conteúdos. Mais uma vez, temos o indício de que a formação recebida no curso de Pedagogia não possibilitou que tais crenças fossem ressignificadas.

É na busca de “conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o **sonho** que dá sentido aos seus esforços” (CAVACO, 1995, p.163, grifos da autora).

### **O caso Amanda**

Na época da pesquisa, Amanda residia na mesma cidade onde se localizava a instituição de Ensino Superior e trabalhava como monitora numa escola da rede municipal do interior do estado de São Paulo. Sua escolarização havia sido realizada em escolas da rede pública. Iniciou o curso de Pedagogia em 2008, e, segundo relatou em sua primeira entrevista, ela tinha o sonho de ser professora, o que corrobora o que evidenciou Oliveira (2000) em sua pesquisa: muitas alunas optaram pelo curso de Magistério em nível médio, por sonharem serem professoras.

Amanda estava com 45 anos, idade apontada na literatura como “maturidade”, que corresponde ao meio da carreira, porém ainda estava iniciando sua trajetória docente. No começo de 2011, Amanda fez processo seletivo para atuar como docente numa cidade próxima daquela onde residia. Lá permaneceu por um ano.

Amanda relatou que, antes do curso de Pedagogia, tinha pavor de matemática; disse ter sido reprovada na sétima série por causa de matemática, pois “a maneira como se ensina matemática, às vezes pode deixar traumas, então o professor tem que produzir/ensinar matemática de uma maneira leve, fazer o aluno gostar de matemática, pois a matemática em si, ela assusta”.

Segundo reportou em sua primeira entrevista, essa sensação pôde ser superada porque, apesar da pouca duração do curso de Pedagogia, a professora que lecionou as disciplinas relacionadas à matemática proporcionou aos alunos segurança para que pudessem desenvolver essa disciplina com eficiência. Amanda relatou que o curso de Pedagogia contribuiu para a sua formação.

O curso não aprofunda, mas ele te dá base. Ele diz: “Olha, nós sabemos onde está, vá procurar que você acha”. Você pode não ter tido tempo de amadurecer todo o conteúdo que eu preciso hoje no dia a dia em sala de aula, mas, ele [curso] me deu base, eu sei onde ir buscar, sabe? Ele me deu assistência, me deixou assim firme. [...] Hoje eu sinto assim. Antigamente eu detestava a matemática, pra mim era separada de tudo, eu gostava de tudo, menos da aula de matemática. No início, eu até ia fazer Administração; como eu fiquei sabendo que tinha matemática, tinha números, eu desisti, não era Pedagogia que eu iria fazer. Eu queria estudar, mas, se eu soubesse que tinha matemática, eu não queria mais! E o trauma foi tanto que, em todas as provas do começo da faculdade, eu tirava nota sete; era o limite, no segundo semestre, quando teve a disciplina de matemática. De lá pra cá eu melhorei, melhorei e eu fechei com dez. É, eu fechei Pedagogia com nota dez (AMANDA, entrevista, Jan. 2011).

Nesse contexto, Amanda sentia-se preparada para dar aulas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme seu depoimento: “do primeiro ao quarto ano dá para ensinar bem, não me assusta não. Nos anos iniciais é aquela matemática mais básica, aquela matemática que a gente não usa na verdade”.

Apesar de Amanda ter tido, no curso de Pedagogia, aulas de matemática que possibilitaram um olhar diferenciado para essa disciplina, nesse momento, baseada em crenças construídas quando era aluna da Educação Básica, ela considerava que ensinar matemática não era tarefa difícil, visto que ensinaria “o básico”.

A literatura sobre os saberes docentes evidencia que, antes de estarem no papel de professores, os alunos já aprenderam o seu ofício. E, alicerçados sobre esses saberes, os professores iniciantes desenvolvem suas práticas e acreditam serem elas eficientes: “nesse processo, os estudantes aprendem sobre o ensino de maneira intuitiva e imitativa, mais baseados em personalidades individuais do que em princípios pedagógicos, o que acaba de reforçar uma concepção de ensino tradicional [...]” (LORTIE (1975, *apud* SÁ, 2006, p.49).

Na primeira escola em que trabalhou, Amanda, segundo relatou, tinha dificuldades na parte burocrática: “Eu não sabia o que era o livro de atas e também não sabia o que era uma ata. É muito vago. Quando você faz estágio, você não vê isso, então esse conhecimento burocrático você só aprende quando entra na escola”. Essa questão também é evidenciada por Oliveira (2000, p.53). A autora afirma que, na prática de formação, ocorre um grande salto na transformação do aluno/aluna em docente: “ao assumir uma classe, a professora e o professor iniciantes têm de

responder por atividades que durante o curso de formação, não foram exercitadas, como planejar, executar e avaliar em situações reais de ensino-aprendizagem”.

Assim como Ana, Amanda começou a deparar-se com o “choque do real”. Constatou que o que pensava não acontecia na prática. Nesse momento, o professor avalia a distância entre o que idealizava/imaginava e a situação real, sem conseguir, num primeiro momento, saber se esse desvio é normal ou se tem relação com a incompetência ou com sua fragilidade pessoal (que imagina ter). Mas, na verdade, isso se deve à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (PERRENOUD, 2002).

Em seu primeiro ano de trabalho como docente, Amanda relatou ter mudado várias vezes de escola. Começou o ano dando aula para o 4º ano, cobrindo licença da professora efetiva da sala. Revelou que não teve dificuldades em relação à matemática. Nessa rede de ensino era utilizado um sistema apostilado, mas, segundo ela: “quando comecei dar aulas nessa escola, ainda não haviam chegado as apostilas; chegaram quando eu já estava entregando a sala, então eu não cheguei a usá-las, mas eu fui fazer o curso de formação de como trabalhar com a apostila”.

Amanda disse que ficou nessa escola pouco tempo, substituindo a professora da sala, que estava de licença durante 90 dias e, depois disso, permaneceu ali, cobrindo faltas de outros professores. Segundo ela, ficava como volante da escola (professora responsável em substituir as ausências de professores). Essa escola era responsável por escolas isoladas, escolas que ficavam em sítios. “Então um dia eu ia pra uma, outra dia estava em outra; o caminho para essas escolas era de terra e, com a chuva, o carro atolava e eu sempre perguntava: Tem uma sala pra mim?” Em uma dessas substituições, começou a dar aulas para o 5º ano, uma turma com a qual ela era a quarta professora a trabalhar naquele ano. “Na verdade, esses professores não estavam nessa sala porque escolheram estar lá, a escola estava buscando uma pessoa que tivesse o perfil da sala”.

Em outra circunstância, foi designada para uma escola isolada, e, segundo o seu relato:

Eu cheguei numa escola do sítio e só tinha uma sala de aula, a professora ia faltar nesse dia e eu fui substituir lá. Cheguei lá por volta de 7 e 15 da manhã, mas, só consegui entrar às 7 e 30, porque tinha que trazer a chave, a chave estava lá não sei onde... Enfim a sala era multisseriada, e até eu me encontrar, fiquei pensando que **o professor tem que ser “sacoleiro” porque ele tem que andar com tudo pronto,**



**porque, você chega num lugar que não conhece, você tem que procurar matéria pra esse, pra aquele,** a professora avisou que iria faltar, mas não deixou nada!

Mas, às 9 e 30, a professora dessa sala chegou, ela resolveu que não faltaria naquele dia. Mas faltou a merendeira, e as crianças com fome... E eu pensei: o que vou fazer? Bom, fui para a cozinha e preparei a merenda para eles [alunos] na verdade eu não sabia a quantidade, mas eu olhei na parede e estava lá o cardápio, então preparei o café da manhã dos alunos. Mas chegou a hora do almoço e eu pensei: "meu Deus do céu"! Aí chegou a coordenadora dessa escola e ela ligou para a Secretaria Municipal de Educação, que mandou uma merendeira para fazer o almoço, mas nesse meio tempo eu já havia feito o arroz! O arroz ficou bom, as crianças aprovaram [risos]. Ah, deixa eu completar: eu não gostei, foi isso que me marcou, o que aconteceu após esse episódio na cozinha, eu não achei que o professor tinha que ser faxineiro também, porque essa coordenadora chegou, viu que a professora estava lá e a merendeira também, ela [coordenadora] me pegou para fazer faxina. Eu limpei todas as gavetas, tirei todos os papéis de dentro, nessas gavetas havia fezes de ratos e eu estava sem luvas, ela mandou limpar e organizar todos os brinquedos das crianças (AMANDA, entrevista, Nov. 2011, grifos nossos).

Amanda relatou que a justificativa dada a ela, para que executasse tal atividade, foi: “tinha que cumprir o meu horário de trabalho, tinha que fazer qualquer coisa. Essa situação me marcou, não tinham luvas para eu usar e proteger as mãos enquanto eu limpava as gavetas, eu fiquei muito chateada com a Educação” (AMANDA, entrevista, nov. 2011).

Naquele momento, ela viveu a precariedade do sistema público de ensino em nosso país – a falta de professores. Nesse contexto de professora substituta, começou a conviver com as diversas dificuldades do início da carreira docente, sendo uma delas a falta de apoio ao professor iniciante ao chegar pela primeira vez na escola.

O relato de Amanda sobre as diversas vezes que teve que mudar de escola corrobora o que afirma a literatura sobre o início da carreira: por diversas vezes, o professor terá que enfrentar as mudanças de escola e, conseqüentemente, os deslocamentos de localidade e de nível de ensino. Porém, Cavaco (1995) afirma que, com o passar do tempo e a experiência adquirida, essas mudanças ficarão menos traumáticas. Mas entendemos que, a cada nova mudança de escola e nível de ensino, Amanda se deparava novamente com o “choque do real”.

Apesar de revelar, em sua primeira entrevista, que tinha o sonho de ser professora, ela começou a questionar-se:

Esse ano eu tive vontade de parar! Pensei nisso, parar e mudar de profissão, porque é assim... [silêncio]. O professor não sabe tudo, tanto é que nós temos HTPC [Horário de trabalho pedagógico coletivo], nós

estudamos muito pra buscar, estamos sempre pesquisando, o professor não sabe tudo, mas alguma coisa ele sabe, se não, não estaríamos dando aula, poderíamos estar em qualquer lugar, menos na sala de aula, mas você encontra alguém que tudo que você faz não está legal (AMANDA, entrevista, Nov. 2011).

Nesse momento, Amanda se referia à escola onde dava aulas, na qual, segundo relatou, não tinha apoio da coordenação:

Então você acaba achando que é pessoal, porque, se fosse profissionalmente falando, esse profissional te chamaria e te ajudaria. A coordenação não chamava para um bate papo para esclarecer minhas dúvidas; só tinha escrita, escrita no meu semanário, aquilo vai te dizendo, “O professora, você é burra? Você não sabe? Você não quer compreender que é desse jeito que eu quero que você seja e não do seu jeito!”. Então a coordenação nunca ajudava e eu acabava levando para o lado pessoal, eu achava que era eu quem não era uma professora legal! (AMANDA, entrevista, Nov. 2011).

Essa fala de Amanda evidencia, mais uma vez, a falta de apoio que o professor iniciante enfrenta. Para Perrenoud (2002), no início da docência, o professor passa por uma sobrecarga cognitiva, em virtude de uma série de problemas que tem que enfrentar: em diversas situações sente-se sozinho, muitas vezes é pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas de profissão. Para o autor, esse período é caracterizado como um momento de transição: o professor iniciante oscila entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no meio profissional onde está inserido.

Na segunda entrevista, Amanda (Nov. 2011) nos relatou como ensinava Matemática em suas aulas:

A matemática, quando se gosta, você busca desde quando se acorda. Busquei o conhecimento que as crianças tinham de matemática, que era bastante, às vezes eles não se dão conta que têm, mas têm, por exemplo: a criança sabe que acordou tal hora, tudo tem horário ou tem número, a rua onde ela [criança/aluno] mora tem CEP, então a matemática está em tudo, eu gosto de matemática por isso, ela está em tudo. Agora, a maneira como você vai abordar a matemática, tem que tomar cuidado, porque matemática também engana, sabe? Então você tem que buscar o conhecimento do aluno, e a partir daí, você vai trabalhando com aquilo que o aluno vai usar no dia a dia: sistema monetário, espaço e forma, para ele saber se localizar.

Em relação ao desejo de continuar na profissão, Amanda (entrevista, Nov. 2011) relatou:

“se eu tivesse outro trabalho hoje, eu diria para você que eu trocaria a profissão, não por ser professora, mas pela burocracia do ensino, não pela minha profissão perigo, mas pelas condições de trabalho”.

Ao refletir sobre o que poderia ser feito para melhorar o sistema da rede de ensino na qual trabalhava, Amanda (entrevista, Nov. 2011, grifos nossos) comentou:

**O professor, para ser bom, eu acredito que ele deve ter o canto dele porque ele tem que estudar, pesquisar e ele precisa estar centrado em alguma coisa, não pode ser igual diarista, hoje está em uma casa, amanhã em outra, pois, como vai desenvolver um trabalho com alunos que não conhece!** Você, para dar uma boa aula, necessita conhecer o seu aluno, saber da sua cultura, de onde ele vem, o que ele pensa, qual é o sentimento dele, pois cada aluno é um ser único.

Para explicar a dificuldade em ser professora “diarista”, Amanda afirmou: “Isso não é profissão. Professor diarista é complicado! Nossa, amanhã para qual escola eu vou? Será que sei o que vou ensinar”?

Ao avaliar seu primeiro ano de docência, Amanda revelou o que não faria de novo: “pensar que a matemática é básica, isso jamais, nunca mais, eu mudei. As pessoas têm o direito de mudar (risos), e eu quero mudar para melhor, mas, também não acho a matemática tão absurda, matemática a gente tem que aprender mesmo, tem que ir buscar”.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa trouxe novos elementos para a nossa reflexão sobre o início de carreira docente. No caso de Ana, aprovada em concurso público, logo no primeiro ano já conseguiu ter uma turma sob sua responsabilidade, embora tivesse vivido momentos de conflito por assumir uma turma de Educação Infantil, rompendo com o trabalho já iniciado no Ensino Fundamental. Esse recomeço evidenciou suas lacunas quanto à falta de compreensão do que seja ensinar matemática nessa faixa etária.

Amanda já não teve a mesma sorte de Ana e, talvez, continue na instabilidade profissional por mais algum tempo, o que poderá, inclusive, levá-la à desistência da profissão. Essa condição

profissional nos leva a questionar a própria noção dos ciclos de carreira. Podemos dizer que o professor já iniciou uma carreira, quando ele ainda não tem uma turma sua? Qual o sentido de carreira profissional para o docente que a cada dia está em uma escola, com uma turma de alunos?

Quanto ao desafio de ensinar matemática, podemos afirmar que ambas as professoras necessitam suprir lacunas e superar algumas crenças sobre o ensino de matemática. Embora ambas tenham elogiado as disciplinas voltadas à prática dessa disciplina durante o curso de Pedagogia, sabe-se que essa formação ainda não é suficiente para a superação das lacunas conceituais que o futuro professor traz da escolarização básica nem para a ruptura das crenças construídas.

Pouco pudemos observar de aulas de matemática dessas duas professoras, pois, nesse primeiro ano, elas enfrentaram outros desafios: Ana precisava constituir sua identidade como professora de Educação Infantil, além de ter pouca clareza sobre o significado de ensinar matemática às crianças dessa faixa etária; Amanda precisava fixar-se numa escola, sentir-se professora e respeitada como profissional. Mesmo nessas condições adversas, constatamos, nos vários depoimentos de Amanda, que ela tinha uma visão mais crítica da escola, do ensino de matemática e das condições de trabalho docente.

Nossas análises evidenciaram, ainda, que o professor iniciante, ao deparar-se com as dificuldades e os desafios do início de carreira, não tem apoio da equipe de gestores e do grupo de professores da escola.

Os professores iniciantes necessitam sentir-se seguros e acolhidos, para acreditarem no sentido social de sua profissão. Talvez, se encontrassem esse sentido, o choque com o real seria mais tênue. Também acreditamos que o início de carreira dará sustentação para sua continuação ou não, como no caso da professora Amanda. Gama (2007) afirma que os espaços para a reflexão do professor iniciante necessitam e podem ser uma possibilidade para uma iniciação menos traumática à docência. No entanto, esse precisa ser um espaço coletivo; o professor iniciante precisa contar com o apoio de alguém com quem possa compartilhar suas angústias e inseguranças.

## Notas

\*Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (USF), *campus* de Itatiba/SP. Professora da Rede Municipal de Educação de Bragança Paulista/SP. Email: cristiannemaia@ibest.com.br.

## Referências

BARROS, Aline M. Romano de. A fase inicial da docência em matemática sob a perspectiva e reflexão de professores em fase final de carreira. **Revista de Educação** – Centro Universitário Anhanguera – UNIFIAN, Valinhos-SP, v.12, n.13, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. p.150-182. Notas de campo e os textos escritos pelos sujeitos.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.155-187.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. 2007. 238p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz Rosa. (Coord.) **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. Relatório final: pedagogia. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf>>. Acesso em: 09/11/2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 33-61.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema - Boletim de Educação Matemática** — UNESP, Rio Claro, v. 23, p. 905-930, 2010.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Quem quer ser professora? A visão das alunas dos cursos de formação de professores sobre a profissão docente. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.33-55.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, Patrícia Teixeira de. Estudos sobre profissão e socialização profissional. In: SÁ, Patrícia Teixeira de. **A socialização profissional de professores de História de duas gerações**: os anos de 1976 e de 2000. 2006. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro. p.30-40.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniel. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade** — CEDES, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

**Recebido em: Julho de 2014**  
**Aprovado em: Outubro de 2014**